Юревич Максим Андреевич
научный сотрудник
сектора методического и информационного
обеспечения мониторинга науки РИЭПП.
телефон (905) 532 26 66,
yurevm@riep.ru

ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

В ведущих мировых системах образования проблема профессиональной пригодности преподавательских кадров занимает одно из центральных мест в процессе повышения качества образовательных услуг. Причиной в том, что высокий уровень квалификации преподавателей совместно с надлежащим качеством инфраструктуры образовательных учреждений является залогом эффективности функционирования всей системы образования. Основное внимание в этой области приковано к среднему и высшему образованию, более того, в США[1] и Европе существует ряд специализированных исследовательских центров, непрерывно изучающих эту проблему: Ассоциация по изучению высшего образования (ASHE), Ассоциация американских университетов (AAU), Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA) и другие. Работа по созданию методик ведется не только на национальном уровне – в условиях интернационализации образования идет стандартизация подобных методик, например, в рамках деятельности ОЭСР. В ходе формирования трансграничного образования, открытия крупнейшими вузами своих филиалов в других странах, методики оценки, разработанные в одних странах, применяются в других. Вероятно, этому может способствовать растущая мобильность учебных программ и курсов, заключение между вузами кооперационных соглашений.

В системе высшего профессионального образования[2] существует большое количество методик оценки личных и профессиональных ка-

---

[1] В 2009 г. американским Департаментом образования был создан фонд повышения качества образования с бюджетом в 4.35 млрд. долл. [1].

[2] В данном обзоре рассматриваются зарубежные методики оценки преподавателей учреждений третичного образования по программам короткого цикла (МСКО 5), программы бакалавриата, магистратуры или их эквивалент (МСКО 6 и МСКО 7 соответственно),

честв преподавателей. Несмотря на то что модели оценки учителей и преподавателей на различных уровнях системы образования имеют значительное количество сходных методологических характеристик, на верхних ступенях этой системы прослеживается комплексный подход к изучению этой проблемы.

Аттестация преподавателей предполагает не только анализ квалификации и уровня знаний, но и умений передать эти знания студентам. Изучение этих показателей в совокупности позволяет получать данные для принятия решений как на уровне локальных университетов и других учебных учреждений, так и для всей системы образования. Залогом успешного функционирования системы оценки и аттестации преподавательских кадров является цикличный характер потоков информации, который предполагает не только постоянную модернизацию применяемых методик оценки, но и позволяет самому преподавателю вносить оперативные коррективы в учебный процесс, в дополнении с использованием максимально возможного числа источников, откуда могут быть получены эти данные. По нашим оценкам, в России на данный момент подобного многообразия в арсенале оценки деятельности кадров не наблюдается, таким образом, изучение западного, а особенно американского опыта в этой области способно принести ощутимую пользу для повышения уровня системы высшего профессионального образования в нашей стране.

Основные источники и методики оценки преподавателей в США и Европе

Базовым источником получения статистики деятельности преподавателей в зарубежной практике принято считать результаты социологических опросов и рейтингов, которые составляются при непосредственном участии студентов. Также важную роль при составлении комплексной оценки играют экспертные исследования и рефлективные оценки самого преподавателя. Полученные данные проходят систему оценки, программа которой зависит от стандартов, принятых в том или ином учебном учреждении. Полученные результаты, во-первых, предоставляются преподавателю для того, чтобы он имел возможность оперативно внести коррективы в учебный процесс; во-вторых, руководство факультета или учебного заведения использует данную информацию для вынесения решений относительно эффективности преподавателя, регулирования уровня заработной платы и др.; в-третьих, специализированные организации и министерства на основе этих данных формируют комплексную оценку функционирования всей системы образования и моделируют механизмы решения выявленных проблем. Структуру связей в системе оценивания преподавателей высшего профессионального образования можно схематически представить следующим образом см. рис. 1.



Рис. 1. Цикл оценки преподавательской деятельности в высшем профессиональном образовании

Многообразие всех методик системы оценки преподавателей возможно разделить на две категории: формативные и суммативные. Согласно статье «Написание и применение результатов обучения: практическое руководство» [2], формативный анализ «относится к тем проводимым преподавателями и студентами действиям, которые дают информацию, используемую в качестве обратной связи для изменения обучающей и учебной деятельности, в которых они участвуют». Суммативное оценивание можно представить как «оценивание по окончании курса, которое позволяет получить измерение, подытоживающее чьи-то достижения и которое не имеет другого реального применения, кроме как описание того, что было достигнуто». В табл. 1 приведены основные характеристики этих подходов:

Таблица 1. Особенности основных подходов к оценке деятельности преподавателей

	Формативный анализ	Суммативный анализ
Главная задача	Предоставление результатов для внесения изменения в текущий процесс	Определяет показатели эффективности, необходимые для принятий решений на административном уровне
Временные рамки	В течение программы	Ретроспективный анализ
Характеристика исследователей	Внутри программы	За пределами программы
Объект	Процессы	Результаты
Конфиденциальность	Результаты предназначены для инициатора исследования	Отсутствует
Характер исследований	Формальные или неформальные	Только формальные

Источник: Huntley-Moore S., Panter J. [3]

Несмотря на значительные различия в этих типах исследований, множество методик включает оба типа анализа для получения более полной информации. Это объясняется тем, что информация, полученная в результате формативного анализа, может быть использована для создания комплексной оценки, а суммативный анализ предоставляет данные, которые могут быть задействованы для корректировки и улучшения методик формативного анализа.

В мировой практике существует большое количество разнообразных методик оценки преподавательских кадров, но в общем виде их количество может быть сведено к 12 основным типам. В таблице 2 приведены наиболее распространенные источники оценки квалификации преподавателей совместно с ключевыми их особенностями:

Таблица 2. Основные типы методик оценки квалификации преподавателей

№	Тип методики	Способ измерения	Кто проводит оценку	Кто использует	Характер решений
	Студенческие рейтинги	Рейтинговая шкала	Студенты	Преподаватели/ руководство	Ф/С/П[1]
	Экспертные рейтинги	Рейтинговая шкала	Эксперты	Преподаватели	Ф/С
	Самооценка	Рейтинговая шкала	Преподаватель	Преподаватели/ руководство	Ф/С
	Видеоматериалы	Рейтинговая шкала	Преподаватели/ эксперты	Преподаватели/ эксперты	Ф/С
	Опрос студентов	Экспертный анализ	Студенты	Преподаватели/ руководство	Ф/С
	Рейтинги выпускников	Рейтинговая шкала	Выпускники	Преподаватели/ руководство	Ф/С/П
	Рейтинги работодателей	Рейтинговая шкала	Работодатели выпускников	Преподаватели/ руководство	П
	Рейтинги руководства	Рейтинговая шкала	Руководство	Руководство	С
	Преподавательские навыки	Экспертный анализ	Преподаватели	Руководство	С
	Награды	Экспертный анализ	Преподаватели	Факультетские комитеты/ руководство	С
	Результаты обучения	Тесты, проекты, моделирование	Студенты	Преподаватели/ учебные комитеты	Ф/С
	Личное дело преподавателя	Комплексная оценка на базе большинства остальных источников	Преподаватели, студенты, эксперты	Аттестационные комитеты	С

Источник: Berk, Ronald A. [4]

[3] Ф – формативное, С – суммативное, П – программное.

Студенческие рейтинги

Эта форма оценки является одной из самых распространенных и применяется с конца 60-х начала – 70-х годов двадцатого века. С применением студенческих рейтингов связаны бурные дискуссии по поводу их релевантности[4], т. к. даже при анонимности проведения этих исследований студенты могут завышать или чрезмерно занижать баллы исключительно по психологическим причинам. Более того, исследователи из ОЭСР отмечают, что «При составлении рейтинга студенты склонны винить преподавателей во всех учебных проблемах, забывая про роль руководства учебного заведения или влияния инфраструктуры» [6, 5]. Обратной стороной этой проблемы выступает недоверие преподавателей к объективности и компетентности студентов во время создания рейтинга, что в свою очередь побуждает преподавателей не корректировать курсы согласно пожеланиям студентов, а действовать наоборот [6, 40].

В общем виде многообразие студенческих рейтингов содержит следующие индикаторы [7]:

- Персональные характеристики;
- Владение предметом обучения;
- Взаимодействие со студентами;
- Профессионализм;
- Стиль преподавания;
- Управление аудиторией.

В каждом из этих пунктов содержится многообразие конкретных индикаторов, которые оцениваются студентами по балльной шкале, далее выводятся средние показатели по этим параметрам, и на основании их создается общий рейтинг. Более того в статье «Teacher effectiveness scale in higher education: development and psychometric properties» было доказано, что существует устойчивая корреляционная связь между этими типами индикаторов.

Влияние различных факторов на оценивание преподавателя студентами было исследовано эконометрической моделью в исследовании американских ученых [8]. В качестве массива данных было выбрано исследование Университета штата Огайо, в рамках которого был сформирован рейтинг, составленный пятьюстами студентами, изучавшими курсы микро- и макроэкономики. Модель показала, что отсутствует устойчивая прямо пропорциональная зависимость между оценками, полученными в течение текущего курса, и оценкой преподавателей и курса в целом. Однако учеными было доказано, что студенты склонны повышать баллы преподавателям мужского пола и занижать женщинам, также в среднем меньшую оценку получали преподаватели-иностранцы, чем их американские коллеги. Более того, был зафиксирован тот факт, что

---

[4] В период с 1971 г. по 1995 г. было проведено 172 исследования релевантности студенческих рейтингов. Из них 77 подтверждают оправданность этих рейтингов, 69 – установили обратное, а 26 исследований указали на наличие отдельных факторов, искажающих данные [5].

студенты более активно оценивают не объем полученных знаний, а другие аспекты процесса образования, таких как личные качества учителя или атмосфера в аудитории. Учитывая описанные проблемы, авторы модели предлагают использовать студенческие рейтинги только совместно с экспертными. Другим важным обстоятельством, которое способно исказить оценку, выступает обязательный учет посещаемости занятий: принуждение к посещению занятий вызывает чувство недовольства у студентов, так же как и снижение итоговой оценки [9].

Студенческие рейтинги вряд ли могут использовать как самостоятельный или единственный способ оценки преподавательских кадров, однако на данный момент во многих странах (особенно в США) они являются основообразующим способом аттестации преподавателей. Среди прочих недостатков ученые из Антверпенского университета отмечают [10], что в европейской практике подобные рейтинги составляются на базе небольшого числа вопросов по каждому параметру, что ограничивает релевантность оценки. По их мнению, составление студенческого рейтинга должно проходить несколько фаз: во-первых, создание опросника, во-вторых, пилотный опрос группы студентов с целью уточнить, какие из показателей наиболее комфортны для оценки, затем корректировка, и в завершении проведение основного вопроса, в котором первая группа уже участия принимать не может.

Экспертные рейтинги

Наиболее распространенной формой этого источника оценки является посещение лекций или семинаров, проводимыми наблюдаемыми преподавателями, и составление комплексного экспертного заключения. Также используется экспертный анализ учебных материалов и пособий, составленных преподавателем в рамках читаемого курса. Первая форма связана с составлением ряда характеристик, которые могут быть оценены экспертом с большей степенью достоверности, чем студентами. В число этих характеристик, как правило, входит: справедливость при выставлении оценок, этическая составляющая коммуникации со студентами и др.

В рамках экспертной оценки могут быть использованы различные критерии. Их выбор в большинстве случаев обусловлен текущими потребностями организации, проводящий этот метод оценки. Структуризация этих типов критериев была предложена исследователями из Университета Британской Колумбии [11]:

- Комплекс критериев, которые концентрируются на оценке вклада преподавателей в улучшение показателей результатов обучения студентов, в частности, возможности демонстрировать приобретение и применение знаний; исследовательские навыки; критическое мышление; грамотность и вычислительные способности; лидерство и коммуникабельность.
- Критерии, сфокусированные на измерении непосредственно преподавательских навыков, в том числе способность продемонстрировать

уровень владения предметом преподавания; осведомленность о последних достижениях в профессиональной области; степень подготовки к занятиям.

- Совокупность критериев, которые оценивают, в какой мере преподаватели следуют принципам эффективного обучения, которые, по мнению авторов, включают высокий уровень вовлеченности студентов в процесс обучения; дифференцированный подход к студентам с различными сферами интересов; установку обратной связи с учащимися для того, чтобы они имели возможность вносить предложения по улучшению качества учебного процесса.
- Критерии, разработанные для оценки этической составляющей процесса обучения, во главу угла которого ставится корректность взаимной коммуникации между преподавателем и студентами.

Основным недостатком экспертного рейтинга является нерепрезентативность выборки, поскольку в течение длительного периода экспертное наблюдение невозможно по причине относительно высоких затрат проведения этой процедуры. Иными словами, у эксперта может создаться неверное представление за счет влияния на преподавателя таких случайных факторов, как самочувствие, настроение и пр. Также отмечается и возможный консерватизм, который влияет на характер экспертной системы оценивания, что в свою очередь не позволяет по достоинству оценить инновации в стиле преподавания. В качестве наиболее эффективного метода составления экспертных рейтингов является составление группы из 2 или более экспертов, которые проводят не менее двух наблюдений [12]. Учитывая эти особенности, экспертные рейтинги в основном выступают в качестве дополнения к студенческим и другим типам.

Еще одной проблемной областью экспертных оценок является определение состава экспертной комиссии, в частности, должен ли эксперт быть преподавателем той же дисциплины, что и исследуемый преподаватель, или должен быть из смежной области. Центром изучения высшего профессионального образования университета Мельбурна разработана следующая таблица:

Таблица 2.3. Преимущества и недостатки различных типов экспертов

Тип эксперта	Преимущества	Возможные недостатки
Коллега по дисциплине/ кафедре	Имеет опыт преподавания именно этой дисциплины, способен оценить релевантность информации	Концентрация на содержательной характеристике преподавания может быть в ущерб оценке работы со студентами
Коллега из несмежной дисциплины	Оценивает в первую очередь ключевые аспекты и эффективность процесса взаимодействия со студентами	Невозможность оценки профессиональной эрудиции преподавателя
Коллеги, имеющий большой опыт преподавания	Возможность сравнения с различными методами подачи материала, оценить «практические реалии» обучения	Из-за разницы в статусе существует вероятность возникновения проблем при коммуникации с экспертами другого типа

Источник: CSHE [13]

Учитывая все достоинства и недостатки каждого из типов экспертов, наиболее эффективным способом составления экспертного рейтинга выступает именно создание комиссии, члены которой могут провести всесторонний анализ.

Самооценка

Самостоятельная оценка преподавателем обычно проводится на основании отчетного листа, который предполагает внесение данных о непосредственно педагогической, научной, административной и других видах деятельности за прошедший год. Этот отчет используется руководством, чтобы оценить ежегодный объем работы, выполненный преподавателем. В частности, румынским исследователем [14] в качестве одного из способов самооценки был предложен СВОТ-анализ. Однако ряд исследований указывают на то, что преподаватели склонны завышать собственные успехи относительно студенческих и экспертных рейтингов [15].

Видеоматериалы

Видеозапись выступлений преподавателя способствует не только составлению экспертного рейтинга, причем данный инструмент значительно более выгоден с экономической точки зрения, т. к. эксперт имеет возможность изучить данный материал удаленно. Кроме этого, видеоматериалы крайне полезны самому преподавателю для самосовершенствования. Таким образом, видео материалы с одной стороны полезны с точки зрения осуществления формативных решений, а с другой – выступают значимым дополнением для создания суммативных: экспертных рейтингов и личного дела преподавателя.

Опрос студентов

Главное отличие этого источника оценки от студенческих рейтингов состоит в том, что в первом случае опрос проводится у группы студентов, а в первом – персонифицировано. Кроме того, данные опросы проводятся только в устной форме и позволяют студентом коллективно составить мнение о тех или иных качествах преподавателя. Как правило, выделяют три типа подобных исследований: «кружки контроля качества»[5], аудиторные интервью и опрос выпускников, недавно закончивших учебное заведение.

Первый вид предполагает сбор небольшой группы студентов-добровольцев для обсуждения и критики учебного процесса в свобод-

[5] Этот термин позаимствован из практики японских промышленных предприятий, которые создавали небольшие группы рабочих для еженедельного обсуждения текущих производственных проблем с руководством.

ной форме, механизма выставления оценок, выделения других проблемных областей, а также разработки планов по разрешению этих проблем. Такие «кружки» организовываются непосредственно преподавателем и главным образом помогают внести оперативные коррективы в процесс обучения. В контексте проблемы оценки самого преподавателя, то он должен или может (в зависимости от требований учебного заведения) предоставлять результаты этих «кружков» руководству или экспертам.

Аудиторное интервью проводятся уже не самим преподавателем, а профессиональным интервьюером или, в редких случаях, коллегой преподавателя. Сам процесс представляет собой не свободную беседу как в предыдущем случае, а обсуждение заранее подготовленных тем и вопросов.

Групповой опрос выпускников обычно создается для получения данных, не включаемых в различные рейтинги. К числу таких вопросов можно отнести: выявление худшего и лучшего преподавателя, учебного курса, общей оценки качества обучения и др.

Описанные типы интервьюирования в большей степени подходят для решения формативных задач, нежели чем для создания суммативной оценки преподавательских качеств. Тем не менее результаты, полученные в ходе этих опросов, могут гармонично дополнить студенческие и экспертные рейтинги.

Рейтинги выпускников, работодателей и руководства

Этот вид оценки преподавателей во многом схож со студенческими рейтингами, однако выпускники способны сопоставить качество образования с требованиями, которые предъявляют во время рабочего процесса. Более того, согласно проведенным исследованиям, студенческие рейтинги и рейтинги выпускников имеют высокую степень корреляции между собой [16]. Среди недостатков данного способа следует отметить высокие издержки поиска своих бывших учеников учебными заведениями.

Как и в предыдущем случае, во главу угла ставятся практические знания и возможность их быстрого получения бывшими студентами. Стоит отметить, как и в случае рейтингов выпускников, этот источник способен предоставить данные в большей степени относительно эффективности отдельных курсов и предметов, и в меньшей – индивидуальных качеств преподавателей, тем не менее как дополнительные источники эти два метода могут быть весьма полезны. В дополнение к вышесказанному, проблемным местом данной формы оценки является непрофильное трудоустройство выпускников, что существенным образом влияет на адекватность результатов.

Рейтинг руководства представляет собой оценку преподавателя по трем категориям: сам процесс преподавания, научная деятельность и практические достижения. Таким образом, получается ежегодная отчетность о всесторонней деятельности преподавателя, которая используется

руководством учебного заведения как самостоятельный источник, а также гармонично вписывается в процесс формирования личного дела.

Преподавательские навыки

Стремление преподавателя совершенствовать свои педагогические навыки и распространять эти знания среди научного сообщества является важной характеристикой оценки квалификации преподавателя. Процесс оценки представляет изучение публикаций и выступлений преподавателя, посвященных разработке и внедрению инновационных техник в процесс образования, а также полученных грантов для исследования этих задач. В качестве классификации может быть использована следующая методология [6, 20]:

- Оценка степени, в которой преподаватель осведомлен о последних публикациях по теме техники преподавания;
- Исследование стремления преподавателя самосовершенствоваться и улучшать программы курсов;
- Изучение заинтересованности преподавателя в распространении и обсуждении собственных инноваций и наработок в этой области с коллегами (например, участие в конференциях, круглых столах).

Несмотря на значимость данного источника оценки, он не может претендовать на самостоятельность, поскольку в высшем образовании знание предмета преподавания является более приоритетным, чем стиль его преподавания.

Награды

Награды преподавателя являются качественным признаком эффективности его учебной и научной деятельности. Причем, награды выдаются на основании заключений экспертных комитетов, а процесс выбора кандидата связан с различными тестами. Согласно исследованию шведских ученых [17], объективный процесс присуждения наград обязан учитывать следующие критерии:

- Оценочный критерий, который позволяет оценить непосредственно кандидата, его преподавательские и исследовательские навыки;
- Внутренний критерий, анализирующий структуру и достоверность системы награждения, в частности: характеристики самих экспертов, установленные стандарты, финансовые стимулы и др.
- Систематический критерий, который отражает глобальное влияние наград на деятельность преподавателей[6].

Как и в случае с оценкой преподавательских навыков, исследование наград выступает в качестве дополнения к прочим рейтингам или составной частью личного дела преподавателя.

[6] В вышеупомянутой работе рассматривается социальное значение награды, в какой мере изменяется карьера награжденного и др.

Результаты обучения

В зарубежной практике оценка преподавателей по результатам обучения студентов является достаточно популярным и надежным методом. Основой этой методологии выступает «модель добавленной ценности» («value-added model»). Согласно программному документу Американской ассоциации государственных колледжей и университетов [18], различают три вида данной модели: прямая, косвенная и прикладная.

«Прямая модель добавленной ценности» предполагает непосредственное сравнение объема знаний студента, когда он поступал в высшее учебное заведение, с тем, когда он его закончил. В случае, если первый этап выполнения этой программы не был выполнен, то конечный результат обучения сравнивается с ожидаемым уровнем знаний. К основному преимуществу этой модели стоит отнести прямое количественное измерение результатов обучения. А к главному недостатку, в свою очередь, относят отсутствие единых требований к этой модели, т. е. существует многообразие стандартов. Более того, студенты с более низким начальным уровнем знаний приобретают больше в процессе образования, чем их более подготовленные коллеги, при одинаковом качестве преподавания, что также оказывает негативное воздействие на релевантность модели.

В «Косвенной модели добавленной ценности» прежде всего исследуются такие характеристики, как умение работать в команде, творчески мыслить, увлеченность учебным процессом и другие. В отличие от первой модели данная методика не предполагает получения строго структурированных количественных данных, однако с точки зрения оценки преподавателя позволяет создать представление о его стремлении и умении заинтересовать студентов, научить их разносторонним подходам к решению различных проблем и создать заинтересованность во всем учебном процессе.

«Прикладная модель добавленной ценности» по большому счету не отличается от рейтингов выпускников, т. е. в ней также преимущественно оцениваются применимость в реальной рабочей практике тех знаний и навыков, которые были получены в ходе процесса обучения.

Личное дело преподавателя

Личное дело преподавателя является, как правило, не самостоятельным источником оценки преподавателя, а результат объединения данных, полученных остальными методами. Соответственно, и методы оценки включают в себя рейтинговые, опросные и экспертные заключения наравне со статистикой результатов обучения. В первую очередь, на основе личного дела аттестационные комитеты имеют возможность принимать решение относительно профессионального роста преподавателя. В большинстве случаев личное дело, по мнению члена Американской ассоциации исследования образования Рональда Берка, должно включать следующие пункты [4, 57]:

1. Описание общих характеристик.
a. Читаемые курсы;
b. Выступления, не считая места преподавания;
c. Научные исследования;
d. Участие в создании или развитии новых курсов или программ;
e. Помощь учебным комитетам;
f. Полученные гранты.

2. Рефлексивный анализ.
a. Стиль преподавания материала;
b. Инновационные и креативные способы преподавания;
c. Научное руководство студентами;
d. Участие в мероприятиях развития факультета;
e. Знание учебных методик;
f. Показатели эффективности преподавания.

3. Прочие характеристики (обычно существуют в качестве приложений).
a. Учебный план;
b. Публикации;
c. Статистика среднего балла студентов;
d. Примеры студенческих работ;
e. Использование современных техник преподавания;
f. Студенческие рейтинги;
g. Экспертные рейтинги;
h. Рейтинги выпускников;
i. Видеозаписи;
j. Оценки преподавательских навыков;
k. Прохождение мастер-классов по технике обучения.

Учитывая комплексность анализа деятельности и квалификации преподавателя, личное дело в большинстве случаев применяется для суммативной оценки. Однако, существует главная сложность при использовании этого метода – определение относительного веса каждого параметра для составления итоговой оценки.

Выводы

С одной стороны, для комплексной аттестации преподавательских кадров в высшем профессиональном образовании наиболее целесообразным представляется использование всех возможных источников оценки, поскольку каждый из них обладает определенным набором недостатков или неточностей. С другой стороны, каждая из приведенных методик оценивания преподавательских кадров обладает издержками проведения (подготовка инфраструктуры, создание программного обеспечения, оплата деятельности экспертов и др.) и, следовательно, необходимо учитывать относительную целесообразность применения каждого из источников в отдельно взятой ситуации.

В США и европейских странах наибольшее распространение получили студенческие рейтинги и оценка преподавателя по результатам обучения. Главная причина их популярности заключается в устоявшейся системе привлечения большого числа учебных учреждений, что для составления итогового заключения является необходимым.

В нашей стране, по мнению автора, система оценивания преподавательских кадров в высшем профессиональном образовании существует на достаточно примитивном уровне. Соответственно, использование опыта зарубежных стран в этой области позволит создать наиболее эффективный комплекс методик, определяющих профессиональную пригодность преподавателей в России.

Литература

1. Learning Point Associates. Evaluating teacher effectiveness: Emerging trends reflected in the State Phase 1 Race To The Top applications // Chicago, IL: Learning Point Associates, 2011.
2. *Кеннеди Д., Хайленд Э., Райан Н.* Написание и применение результатов обучения: практическое руководство. Реализация Болонского процесса в вашем вузе. Использование результатов обучения и компетенций // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под. науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 476–502.
3. *Huntley-Moore S., Panter J.* A Practical Manual For Evaluating Teaching In Higher Education // Dublin: AISHE, 2006.
4. *Berk R. A.* Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education // 2005. Vol. 17. № 1. P. 48–62.
5. *Greenwald A. G.* (1997). Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction // American Psychologist. 52 (11). 2005. P. 1182–1186.
6. OECD. The path to quality teaching in higher education // 2008. P. 1–50.
7. *Calaguas. G. M.* Teacher effectiveness scale in higher education; development and psychometric properties // International Journal of Research Studies in Education. 2012. Vol. 1. № 1. P. 1–18.
8. *Weinberg B. A., Belton M. F., Masanori Hashimoto.* Evaluating Teaching in Higher Education // Journal of Economic Education. 40. № 3. 2009. P. 227–261.
9. *Neal C., Elliott T.* The ethics of setting course expectations to manipulate student evaluations of teaching effectiveness in higher education: An examination of the ethical dilemmas created by the use of SETEs and a proposal for further study and analysis // Contemporary Issues In Education Research. 2 (3). 2009. P. 7–10.
10. *Hubball Harry, Clarke A.* Scholarly Approaches to Peer-Review of Teaching: Emergent Frameworks and Outcomes in a Research-Intensive University. Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal. Vol. 4. Issue 3. March 2011.

11. *Spooren P., Mortelmans D., Denekens J.* Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales // Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 32. № 6. 2007. P. 667–679.
12. *Felder R. M., Brent R.* How to evaluate teaching // Chemical Engineering Education. 38 (3). 2004. P. 200–202.
13. CSHE. Collegial feedback on teaching: a guide for peer review // 2011. P. 1–27.
14. *Muresan L*. Quality enhancement in higher education through self-evaluation and targeted professional development // Symposium «Educational Technologies on Electronic Platforms in Engineering Higher Education». 2009. P. 1–8.
15. *Centra J. A.* Reflective faculty evaluation // San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.
16. *Kulik J. A.* Student ratings: validity, utility, and controversy // New Directions for Institutional Research 109. 2001. P. 9–25.
17. *Olsson T., Roxå T.* Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach // The HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australaia), International Conference, 2008.
18. American Association of State Colleges and Universities (AASCU). Value-Added Assessment: Accountability's New Frontier. *Perspectives //* 2006. P. 1–16.